

Fingerle, Karlheinz; Kell, Adolf

Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 435-452



Quellenangabe/ Reference:

Fingerle, Karlheinz; Kell, Adolf: Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 435-452 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142648 - DOI: 10.25656/01:14264

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142648>

<https://doi.org/10.25656/01:14264>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 3 – Juni 1983

I. Essay

- HORST RUMPF Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den
Schulkörper und die ästhetische Erziehung 333

II. Thema: Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft

- HEINZ-ELMAR TENORTH Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der
Theorie 347
- JÜRGEN SCHRIEWER Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Er-
ziehungswissenschaft im deutsch-französischen Ver-
gleich 359

III. Thema: Frühkindliche Erziehung

- RUDOLF PETTINGER/
RITA SÜSSMUTH Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA.
Ein Versuch ihrer Evaluation 491
- E. KUNO BELLER/MARITA
STAHNKE/HAJO J. LAEWEN Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Be-
richt 407
- HANS BERTRAM Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für
einen kritischen Realismus in der Familienpolitik 417

IV. Diskussion

- KARLHEINZ FINGERLE/
ADOLF KELL Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fak-
ten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der
Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes 435

V. Besprechungen

- WOLFGANG SCHEIBE WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 453
- ROLF HUSCHKE-RHEIN JÜRGEN OELKERS/BIJAN ADL-AMINI (Hrsg.): Pädago-
gik, Bildung und Wissenschaft 456

LUDWIG LIEGLE

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES
DES LANDES NW (Hrsg.): Bericht der Landesregierung
über die Situation des Kindes in Nordrhein-Westfalen –
Landes-Kinder-Bericht 459

HANS BERTRAM

JACQUES DOMZELOT: Die Ordnung der Familie 461

GABRIELE GLOGER-
TIPPELT/RUDI TIPPELT

WOLFGANG EDELSTEIN/MONIKA KELLER (Hrsg.): Per-
spektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung
des sozialen Verstehens 465

SYBILLE REINHARDT

HERBERT GUDJOUS/GERD-BODO REINERT (Hrsg.):
Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersön-
lichkeit 470

VI. Dokumentation

Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1982 475

Pädagogische Neuerscheinungen 495

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*

Der Beitrag geht von der These aus, daß die immer neuen Krisen der Erziehungswissenschaft ihre theoretische Ursache darin haben, daß die Erziehungswissenschaft (in Deutschland) zwar praxisbezogenes Wissen programmatisch intendiert, daß aber – schon aufgrund der akzeptierten universitär-institutionellen Normen – die strukturellen Beschränkungen und Risiken „praktischer Wissenschaft“ bisher nicht akzeptiert wurden. Möglichkeit und Argumentationstypik praxisbezogener „Reflexion“ werden dann am Beispiel systemtheoretischer Arbeiten (LUHMANN/SCHORR) und in einem Vergleich mit der geisteswissenschaftlichen „Besinnung“ analysiert. Systematische Fragen der Relationierung von Handlungswissen und Forschungswissen, Hinweise auf epistemologische Schwächen der Systemtheorie und auf Desiderata erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung stehen am Schluß dieses Beitrages zur Wissenssystematik pädagogischen Denkens.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*

Die Einlagerung erziehungswissenschaftlich-pädagogischen (wie auch soziologischen) Denkens in Nationalkulturen (TENBRUCK) einschließlich ihrer Implikationen für Theoriestruktur, Themenwahl, Institutionalisierung und soziale Funktionen wissenschaftlicher Pädagogik ist eine historische Tatsache, die bislang zwar in unterschiedlichen thematischen Kontexten punktuell notiert, doch weniger im historischen Zusammenhang aufgearbeitet und erst recht nicht systematisch-vergleichend für die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht worden ist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag den im deutsch-französischen Vergleich beobachtbaren unterschiedlichen paradigmatischen Ausprägungen universitärer Erziehungswissenschaft nach und sucht in theoriegeleiteten Erklärungsskizzen Bedingungen ihrer Institutionalisierung sowie funktionale Äquivalente ihrer wissenschaftsförmigen Ausgrenzung zur universitären Disziplin herauszuarbeiten. Dabei geht es zugleich darum, diese Befunde an jüngere Ansätze der wissenschaftssoziologischen und -theoretischen Selbstreflexion deutscher Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR, TENORTH) anschließbar zu machen.

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA und ein Versuch ihrer Evaluation*

Entgegen der in der Bundesrepublik weitverbreiteten Auffassung, die amerikanischen kompensatorischen Frühförderungsprogramme (meist unter dem Namen „Head Start“ bekannt) hätten sich als ineffektiv erwiesen und seien gescheitert, werden hier anhand der zumeist langfristigen Evaluationsforschung eindrucksvolle Ergebnisse der Förderung von Kindern aufgezeigt. Der Beitrag stellt zunächst die verschiedenen Programme in ihren Grundstrukturen dar, um dann auf deren Ergebnisse (Intelligenzentwicklung, Schulreife, Sprachförderung, Sozialverhalten, Auswirkungen auf Eltern und Geschwister) einzuge-

hen. Weiterhin werden die Ergebnisse im Hinblick auf einige wichtige Merkmale diskutiert. Abschließend wird erörtert, welche Erfahrungen auf deutsche Verhältnisse anwendbar und übertragbar scheinen.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht*

In Berliner Krippen wurde ein Fortbildungsmodell für Kleinstkindpädagogik durchgeführt und seine Wirkung auf Betreuerverhalten und Entwicklung der Kinder empirisch ausgewertet. Die Verfasser berichten über zentrale Komponenten des Modells und über einzelne Untersuchungsschritte. Die Veränderungen im Erziehverhalten waren allgemein bei den Betreuern der Interventionsgruppe signifikant größer als bei den Betreuern der Kontrollgruppe, aber sie waren in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich groß. Die Wirkung auf die Entwicklung der Kinder war gleichmäßiger: in jedem der sieben Entwicklungsbereiche wiesen die Kinder in der Interventionsgruppe signifikant mehr Fortschritte auf als die der Kontrollgruppe. Diese Wirkung war im zweiten Lebensjahr größer als im ersten.

HANS BERTRAM: *Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für einen kritischen Realismus in der Familienpolitik*

Familienpolitische und familienpädagogische Maßnahmen werden in der Regel durch zwei alternative Positionen begründet. Zum einen wird davon ausgegangen, daß Mängel familiärer Sozialisation weitgehend auf die ökonomischen Entwicklungen innerhalb von Gesellschaften zurückzuführen sind und die Erziehungsschwierigkeit der Familie daher am ehesten durch ökonomische Unterstützungen gestärkt werden kann. In der anderen Position werden Erziehungsmängel der Familie weitgehend auf gesellschaftliche Veränderungen und Defizite innerhalb der Familie zurückgeführt. Solche Mängel und Defizite können daher nur durch pädagogische Interventionen innerhalb der Familie behoben werden. Grenzen und Gefahren beider Ansätze werden vor dem Hintergrund historischer und möglicher zukünftiger Entwicklungen in diesen Bereichen diskutiert und es wird der Versuch unternommen, auf der Basis eines kritischen Realismus einige Alternativpositionen zu den beiden vorgenannten Positionen zu entwickeln.

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes.*

Das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes über die Nichtigkeit einiger Paragraphen des Hessischen Gesetzes über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe basiert auf Argumenten und Begründungen, die aus juristischer und pädagogischer Sicht problematisch sind. Um mit Bezug auf wesentliche, im Urteil angesprochene Problembereiche einige Zusammenhänge zwischen juristischen und pädagogischen/bildungspolitischen Sachverhalten klären und Grenzüberschreitungen der Juristen markieren zu können, werden die juristischen Bezüge kurz erläutert und mit einschlägigen Befunden erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und aus der bildungspolitischen Diskussion konfrontiert. Abschließend wird auf bildungspolitische Konsequenzen hingewiesen, die sich aus dem Urteil ergeben bzw. ziehen lassen.

Contents and Abstracts

Essay

HORST RUMPF: Under Control and Ruined by Neglect. On Using the Body in Sport, Controlling it in School, and Aesthetic Education

Topic: Booming Theories in Pedagogics

HEINZ-ELMAR TENORTH: *The Crises of Theoreticians are not Crises of Theory* 347

The article begins with the hypothesis that the constant crises of pedagogics have their theoretical foundation in the fact that, according to its program, pedagogics (in Germany) intends to convey knowledge based on practice while the structural restrictions and risks of practical science have not yet been accepted because of conventional university and institutional norms. The possibility and types of arguments available through reflection based on practical experience are analyzed using investigations on the theory of the system (LUHMANN/SCHORR) as an example and in comparison with hermeneutic/humanistic introspection. Pedagogic/practical thought is not up-to-date. This is worked out, as well as the contexts in which it is open to criticism. Systematic questions about relating knowledge through action and knowledge from research, reference to epistemological weaknesses of the theory of the system and to desiderata in forming pedagogic theory conclude this article on the systematics of knowledge in pedagogic thought.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pedagogics – A German Condition? University Pedagogics as Compared in Germany and France* 359

The embedment of educational/pedagogic as well as sociological thought in national cultures (TENBRUCK), including its implications for the structure of theories, choice of themes, institutionalization, and social functions of academic pedagogics, is a historic fact and characteristic at least in tradition. As yet, it has been mentioned at points in different thematic contexts, but it has been developed much less in historic contexts, and it certainly has not born fruit for consideration in pedagogics itself as the subject of a systematic comparison. On the basis of this state of affairs, the author follows up different paradigmatic characteristics of university pedagogics as compared in Germany and France and tries to work out conditions of its institutionalization as well as functional equivalents of its academic expansion to a university discipline. At the same time, the author tries to connect these findings to recent trends in sociological and theoretical considerations in German pedagogics (LUHMANN/SCHORR/TENORTH).

Topic: Early Childhood Education

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Compensative Educational Programs for Disadvantaged Preschool Children in the U.S.A.* 391

Contrary to the widespread opinion in West Germany that these programs have proven ineffective and failed, this article uses the findings of mostly long-term evaluation and research to present the impressive results of American programs that help compensate learning deficiencies in disadvantaged preschool children (usually known as "Head Start"). The article depicts the basic structure of various programs and subsequently goes into the results of these programs (development of intelligence, readiness for school, promotion of linguistic capabilities, social behaviour, effects on parents and brothers and sisters). The results are further discussed regarding a few important characteristics of the programs such as group program vs. home visitation program, open vs. structured program, duration and intensity of the program, age of the children when starting the program, and qualifications of the teaching personnel. In conclusion, the authors examine which aspects of this experience can be transferred and applied to German conditions.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *The Berlin Day-Care Project: An Empirical Report* 407

A model for advanced training in infant pedagogics was implemented in Berlin day-care centres, and its effect on the behaviour of the day-care workers and on the development of the children was empirically evaluated. The authors describe central components of the model, and the way they conducted their investigation. The changes in teacher behaviour were in general significantly greater among the day-care workers in the test group than among those in the control group, but they differed considerably in various areas. The effect on the children's development was more regular: the children of the test group showed significantly greater progress in each of the seven areas of development than did those of the control group. The effect was greater among the two-year-olds than among the one-year-olds.

HANS BERTRAM: *Family or Bureaucracy? A Plea for Critical Realism in Family Policies* . . . 417

Political and pedagogic measures for families are usually based on two different suppositions. The Third Report on Families, for example, begins with the assumption that shortcomings in the socialization of families are for the most part due to economic developments within societies and that the difficulty in educating can therefore be soonest eased through economic support of families. The other assumption claims educational shortcomings in families are for the most part due to social changes and deficits within the family. Such shortcomings and deficits can therefore only be remedied by pedagogic intervention within the family. The limits and dangers of both positions are discussed against the background of historical and possible future developments in these areas. An attempt is made to develop alternatives to both positions on the basis of critical realism.

Discussion

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Legal Rulings on Pedagogic Norms and Facts* . 435

The ruling of Hesse state court on the nullity of several paragraphs of Hesse state law pertaining to the reorganization of the upper secondary stage at grammar schools (gymnasiale Oberstufe) is based on reasons and arguments that are problematic from a legal and pedagogic point of view. The legal references are briefly explained and compared with pertinent findings from pedagogic research and the political discussion on education so that several connections between the legal and pedagogic/political state of affairs can be clarified, and so that transgressions on the part of the judges can be pointed out. Lastly, the political consequences to education arising from the ruling are indicated.

Book Reviews 453

Doctoral Dissertations in Education Completed in 1982 at West German, Austrian, and Swiss Universities 475

New Books 495

Vorschau Heft 4/83:

In Heft 4 werden Beiträge zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erscheinen.

Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes*

0. Vorbemerkung

Der Hessische Staatsgerichtshof hat in einem Urteil festgestellt, daß durch die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe das in der Landesverfassung (HV) verankerte Grundrecht der Eltern auf Erziehung verletzt wird. Da dieses Urteil nicht ohne Konsequenzen für die weitere Entwicklung der gymnasialen Oberstufe bleiben wird – nicht nur in Hessen – hat es zahlreiche publizistische Reaktionen, aber auch bildungspolitische Aktivitäten – insbesondere in Hessen – ausgelöst. Im folgenden Beitrag wollen wir (1) nach einer kurz zusammengefaßten Wiedergabe von Argumenten und Begründungen der klagenden Parteien und der urteilenden Richter (2) die pädagogischen Probleme darstellen, zu denen die Richter in dem Urteil Stellung genommen haben, (3) die juristische Problematik des Urteils aus pädagogischer Sicht analysieren und (4) auf einige bildungspolitische Konsequenzen des Urteils hinweisen. Es geht uns dabei um den Nachweis, daß die Richter sich den Vorwurf gefallen lassen müssen, durch mehrfache Grenzüberschreitungen ihren impliziten pädagogischen Theorien und bildungspolitischen Vorstellungen den Vorrang vor einer Klärung der komplexen pädagogischen Problematik gegeben zu haben.

1. Hessisches Elternrecht – Hessische Allgemeinbildung?

Zu den juristischen Argumenten und Begründungen

Der Hess.StGh hatte sich mit dem Antrag von Eltern zu befassen, deren Kinder die gymnasiale Oberstufe besuchten, und die ihre und ihrer Kinder Grundrechte nach der HV durch das Gesetz über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe verletzt sahen.

1.1 Begründungen der Eltern

Die zentralen Argumente der Eltern lauteten:

- Das elterliche Erziehungsrecht werde verletzt, weil die Eltern über den *Bildungsweg* ihrer Kinder nicht mehr hinreichend entscheiden könnten.
- Der Anspruch gegenüber dem Staat bei der Entscheidung für den gymnasialen Bildungsweg sei mit Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife nicht erfüllt, sondern erstrecke sich auch auf eine *inhaltlich bestimmte allgemeine Grundbildung*.
- Der Anspruch auf eine inhaltlich bestimmte allgemeine Grundbildung beziehe ein *selbständiges Fach Geschichte* ein, weil Art. 56 Absatz 5 diesem Fach eine herausragende Bedeutung einräumt – die Integration historischer Analysen und Deutungen in einem

*Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes (Hess.StGh) vom 30.12.1981 zum Hessischen Gesetz über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe vom 21.06.1977 (GVBl I, S. 284) im Staatsanzeiger für das Land Hessen 1982, Nr. 4, S. 150–160.

Fach Gemeinschaftskunde widerspreche dem Verfassungsauftrag der Unterrichtsgestaltung zum Geschichtsunterricht.

- Das herkömmliche Gymnasium unterliege einer verfassungsrechtlichen Bestandsgarantie, die den *Klassenverband als selbständigen Erziehungsfaktor* und als entscheidendes Wesensmerkmal des Gymnasiums einschlieÙe.

Für die antragsstellenden Schüler wurde von den Eltern geltend gemacht:

- Die bemängelten Bestimmungen des Gesetzes verletzen ihr Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit – in der reformierten Oberstufe lerne der Schüler isoliert ohne Zusammenarbeit mit anderen; sein Wissenserwerb sei durch die Spezialisierung eingengt, so daß fehlende allgemeine Überblicke auch die zukünftigen Berufsmöglichkeiten beschränkten.

1.2 Tenor des Urteils

Die Richter des Hess.StGh haben dem Begehren der Eltern weitgehend stattgegeben:

- „Das Oberstufengesetz verstößt gegen Art. 55 Satz 1 in Verbindung mit Art. 56 Abs. 4 und Abs. 5 HV, weil es das durch die Verfassung des Landes Hessen gewährleistete elterliche Bestimmungsrecht auf Auswahl der Bildungsgänge und Ausbildungsziele nicht mehr ausreichend ermöglicht. Die Schüler und ihre Eltern finden in allen drei organisatorischen Variationen der reformierten gymnasialen Oberstufe nur ein Modell: Das Kurssystem, ohne Klassenverband und ohne verbindlichen Fächerkanon mit untereinander gleichwertigen Fächern. Daß innerhalb dieses Modells zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten bestehen, daß nicht alle Schüler und ihre Eltern auf dieselben Fächer und Kurse beschränkt sind, sondern auswählen können, worauf das Bundesverfassungsgericht abgehoben hat (BVerfGE 53, 185 ff.) vermag die von der Hessischen Verfassung geforderte, qualifizierte Wahlmöglichkeit nicht zu ersetzen“ (S. 158).
- Den Eltern wird die Entscheidung auch dadurch aus der Hand genommen, daß bei den Jugendlichen in diesem Alter bereits ein starker Wille vorhanden ist, selbst über die Wahl der Kurse zu entscheiden (S. 159).
- In der nach dem Gesetz reformierten Oberstufe wird es dem Abiturienten erlaubt, unter der Bezeichnung „Allgemeine Hochschulreife“ „in Wahrheit ein modifiziertes Fachabitur“ zu erwerben (S. 159). „Der Hessische Verfassungsgeber garantiert aber . . . , daß an hessischen Schulen eine Allgemeinbildung vermittelt wird, die auch in der Oberstufe noch gewährleistet sein muß“ (S. 159).
- Das elterliche Erziehungsrecht wird auch durch die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts verletzt, weil „Gemeinschaftskunde . . . nicht mehr der Vermittlung der wesentlichen Zusammenhänge des historischen Geschehens (dient), sondern „Grundfach der politischen Bildung“ ist. Geschichtsunterricht, wie ihn die HV verlangt, ist ein unentbehrlicher Teil des für die geistige Tüchtigkeit vorausgesetzten Allgemeinwissens und eine wichtige Grundlage staatsbürgerlicher Urteilsbildung“ (S. 159).
- Aus der HV ergibt sich zwar keine Bestandsgarantie für das herkömmliche Gymnasium, wohl aber muß der Staat aufgrund der ihm übertragenen Organisationsgewalt die Bildungswege so gestalten, daß sie „den Anforderungen der modernen Gesellschaft entsprechen“, und daß die in der Verfassung festgelegten Ziele erfüllt werden (S. 158).

2. Zu den in der Urteilsbegründung angesprochenen pädagogischen Problemen

2.1 Einheitliche Oberstufe? (Entscheidungen über den Bildungsweg)

Hessen habe, so behauptet der Hess.StGh, das auf der Vereinbarung der KMK von 1972 beruhende Ziel der einheitlichen Oberstufe verwirklicht. Sowohl in den Oberstufen der neunklassigen Gymnasien als auch in selbständigen Oberstufengymnasien und in den gymnasialen Oberstufen der Gesamtschulen sei durch die Verbindlichkeit des Kurssystems nur ein Modell der Oberstufe ohne die Möglichkeit der Wahl zwischen wirklich verschiedenen Bildungswegen gegeben (S. 158).

Diese Interpretation der KMK-Vereinbarung und ihrer hessischen Adaptation ist jedoch unzutreffend. Die Vereinbarung hatte gar nicht das Ziel, eine Einheits-Oberstufe zu schaffen. Die KMK wollte zwar die Gymnasialtypen abschaffen, aber durch Differenzierung nach Begabung und Leistung wollte sie die Wahlmöglichkeiten der spezifischen „Bildungswege“ gerade erhöhen (vgl. KMK 1972, Pkt. II. 3.1). Die Mängel liegen also nicht grundsätzlich im Kurssystem, sondern allenfalls in seiner hessischen Auslegung, derzufolge der Umfang des Kurs- und Fächerangebots von den personellen und sachlichen Möglichkeiten abhängt, und daß kein Anspruch auf die Einrichtung eines bestimmten Faches als Leistungsfach bestehe. Diese Mängel wären aber zu beheben, wenn für Schüler und Eltern *vor* Eintritt in die Oberstufe vorherzusehen wäre, welche Kurse mit Sicherheit an den einzelnen Schulen realisiert würden, bzw. wenn sie *nach* dieser Entscheidung nur noch im begrenzten Umfang vom Wahlverhalten anderer abhängig seien. Auf diesen Punkt hätte der Hess.StGh sein Augenmerk richten müssen.

Aber auch wenn man der Argumentation des Hess.StGh folgt, ist sein Urteil angreifbar, weil er übersehen hat, daß in der NGO eine Differenzierung nach Schularten vorgesehen ist: Die von ihm nicht berücksichtigten Beruflichen Gymnasien sind Gymnasialtypen! In Hessen, wie auch in anderen Bundesländern, ist das Ziel der Abschaffung der Gymnasialtypen insofern nur teilweise verwirklicht worden, weil die Formen beruflicher Gymnasien, die in der KMK-Vereinbarung ausdrücklich angesprochen sind, gesondert geregelt wurden. Der Hess.StGh hätte erkennen müssen, daß damit auch eine Wahlmöglichkeit des Bildungsweges durch (äußere) Differenzierung besteht: in den an vielen Schulstandorten vorhandenen Beruflichen Gymnasien werden durch verbindliche Kombinationen von Fächern und Kursen profilierte Bildungswege zur allgemeinen Hochschulreife angeboten.

2.2 Fachabitur oder inhaltlich bestimmte umfassende Allgemeinbildung?

Der Hess.StGh argumentiert, das für die Zuerkennung einer *allgemeinen* Hochschulreife erforderliche Bildungsniveau sei in der NGO nicht mehr gewährleistet. Die gymnasiale Oberstufe bereite nicht mehr für „alle an den Universitäten angebotenen Ausbildungen“ vor, sondern erlaube „in Wahrheit ein modifiziertes Fachabitur“ (S. 159). Welche Vorstellungen von „Fachabitur“ und „Berufsausbildung“ hat der Hess.StGh? Reicht der Hinweis auf die Spezialisierung aus, den „neuen“ Abiturienten ein zu geringes Bildungs*niveau* zuzuschreiben?

Die „fachgebundene Hochschulreife“ (bis zum Hamburger Abkommen ungenau als „Fakultätsreife“ bezeichnet), die der Hess.StGh mit der Bezeichnung „Fachabitur“

anspricht, war aus der Sicht der die Forderungen des Tutzinger Maturitätskatalogs vertretenden Gymnasialpädagogik von Beginn an mit einem Makel behaftet:

„Solange die Fachbindung nicht eine zur allgemeinen Reife zusätzlich zu fordernde spezifische Qualifikation meint, sondern nur eine Einschränkung der Studienberechtigung wegen verminderter Vorbildung . . ., die den Minimalanforderungen des ‚Tutzinger Maturitätskatalogs‘ nicht entspricht, kann sich mit ihr auch kein wissenschaftliches Fachgebiet als vollgültiger Studienvoraussetzung einverstanden erklären“ (SCHEUERL 1968, S. 46).

SCHEUERL stellte im Jahre 1968 in einem Vergleich der Studentafeln der verschiedenen Typen des Gymnasiums fest, daß für die Fachgebundenheit des Abiturs nicht eine fachliche Akzentuierung, sondern der *Verzicht auf die zweite Pflichtfremdsprache* ausschlaggebend war (ebd.). Nicht eine fachliche Schwerpunktsetzung, sondern ein Fremdsprachendefizit definierte das „Fachabitur“. SCHEUERLS Studie kennzeichnet zwar den Begriff „Fachabitur“ aus gymnasialpädagogischer Sicht als Defizitbegriff, läßt aber noch keinen Bezug zur NGO erkennen. In der Urteilsbegründung wird HITPASS nicht ausdrücklich zitiert, aber es ist anzunehmen, daß dessen Veröffentlichungen den Hess.StGh veranlaßt haben, das Abitur der NGO als „modifiziertes Fachabitur“ abzuwerten. HITPASS interpretiert seine empirischen Untersuchungen und die Erhebungen von TROST mit dem Test der akademischen Befähigung (TAB) zusammenfassend: Deutlich zeige sich „ein sehr signifikanter Rückgang der akademischen Befähigung bei Abiturienten der reformierten gymnasialen Oberstufe gegenüber Abiturienten des ehemaligen klassischen Typengymnasiums“ (HITPASS 1980a, S. 63). Er stützt diese Behauptung durch einen Vergleich mit Fachoberschulabsolventen: „Das Studierfähigkeitsniveau der Abiturienten der endsiebziger Jahre entspricht dem Niveau von Fachoberschulabsolventen der mittsiebziger Jahre, die sich zu eben diesem Zeitpunkt ebenfalls diesem Test gestellt hatten“ (HITPASS 1980b, S. 148). Ein Jahr später wählt er als Vergleich die „fachgebundene Hochschulreife“: „Die ehemals prägnante altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Abiturgestalt für jeweils viele weicht dem eher elementenhaft summierten Profil für einzelne. Wenn’s denn überhaupt noch Format hat, das Abitur, dann als eine eher individuell spezielle bzw. gebündelt fachgebundene, nicht aber als allgemeine Hochschulreife“ (HITPASS 1981, S. 26). Bei HITPASS sind allerdings Hinweise zu finden, daß seine Ergebnisse nur zum Teil oder überhaupt nicht den strittigen Strukturen und inhaltlichen Angeboten der NGO anzulasten sind, sondern u. a. auf den rapiden „Anstieg des Anteils der Abiturienten an ihrem Altersjahrgang gesehen werden müssen“ (1980b, S. 148).

Weil der TAB kognitive Fähigkeiten (das logische Operieren im verbalen und numerischen Bereich sowie das Sinnverständnis von schwierigen Texten) als Voraussetzung für wissenschaftliche Studien mißt und damit sehr weitgehend von den konkreten inhaltlichen Programmen der gymnasialen Oberstufe unabhängig formale Bildungseffekte prüft, sind die mit ihm gewonnenen Ergebnisse nicht geeignet, Forderungen nach bestimmten Fächern im obligatorischen Programm der gymnasialen Oberstufe zu begründen. Prinzipiell ist jeder Inhalt, der die gewünschten Effekte hervorbringt, gemessen an solchen formalen Anforderungen zu legitimieren. HITPASS liefert keinen überzeugenden Beleg, daß die kognitiven Fähigkeiten durch neue Fächer weniger bewirkt werden als durch herkömmliche. Dort wo er mit dem Hinweis auf die TROSTschen Untersuchungen den hohen formalen Bildungswert der alten Sprachen ins Feld führt (1980a, S. 29), ist die Kausalattribution nicht nachzuvollziehen: TROSTs Aussagen über die Testleistungen

von Absolventen beziehen sich auf Schulformen (HITPASS 1980a, S. 68, Anm. 16), HITPASS aber spricht von *Fächern*, obwohl doch auch das Schulklima, die Rekrutierung der Schülerschaft oder andere Faktoren zur Erklärung des Vorsprungs der Absolventen des altsprachlichen Gymnasiums herangezogen werden könnten. TROST/SCHNEIDER-WOLBER sind viel vorsichtiger in der Interpretation ihrer Ergebnisse (1978, S. 60).

Zunächst ist aber zu fragen, ob der TAB überhaupt das mißt, was Gegenstand der Hochschulreifeprüfung war und ist. Daß der TAB „nur in geringem Maße die gleichen Fähigkeiten (mißt), die sich auch in Schulnoten niederschlagen“ ist seit den ersten Erprobungen der Vorformen des TAB bekannt (TROST 1975, S. 195).

Wie dem auch sei: jedenfalls brachte die Untersuchung von TROST/SCHNEIDER-WOLBER eine Rangfolge mit den Abiturienten des altsprachlichen Gymnasiums an der Spitze, gefolgt von Abiturienten des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges, des neu-sprachlichen Zweiges und mit deutlichem Abstand der Abiturienten des musischen Zweiges, der berufsbildenden und technischen Gymnasien usw. (TROST/SCHNEIDER-WOLBER 1978, S. 48). In ihrer vorsichtigen Interpretation dieses Ergebnisses geben die Autoren verschiedene Erklärungsvorschläge, z. B., daß der TAB nur für eine spezifische Gruppe von Gymnasiasten entwickelt und nur an ihr erprobt worden ist (S. 60), daß er geschlechtspezifische Verzerrungen enthält (S. 61) und daß das bessere Abschneiden von Besuchern herkömmlicher Gymnasialtypen eine Folge von Selbstaulese sein kann (S. 62).

Diese 1975 durchgeführte Untersuchung erfaßte allerdings nur Abiturienten traditioneller beruflicher und technischer Gymnasien, die noch keine reformierte Oberstufe hatten (briefliche Mitteilung TROST vom 21. Juli 1982), und sie hat nicht in Form einer Längsschnitt-Studie den tatsächlichen Studienverlauf und Studienerfolg mit einbezogen (vgl. TROST/SCHNEIDER-WOLBER 1978, S. 74f.). Solange keine differenzierten Untersuchungen vorliegen, müssen die abschätzigen Beurteilungen des Abiturs der NGO als Vorurteile bezeichnet werden.

Denn der vom Hess.StGh erhobene Vorwurf einer zu starken Spezialisierung durch Einführung der Leistungsfächer kann sogar mit einem Argument W. FLITNERS, eines Vertreters der traditionellen Gymnasialpädagogik, zurückgewiesen werden. FLITNER schrieb 1969 zu den Vorschlägen der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) für die von der KMK vorbereitete Reform der gymnasialen Oberstufe: „Diese Spezialisierung bleibt im Rahmen des Ziels der Hochschulreife. Sie ist also nicht zu verstehen als die Wahl eines berufsbezogenen Studiengebietes oder als früher Beginn des wissenschaftlichen Ausbildungsganges, vielmehr gehört sie zur Vorbereitung der *allgemeinen* Studierfähigkeit hinzu“ (W. FLITNER 1969, S. 16).

2.3. Geschichte und Gemeinschaftskunde

Der Hess.StGh sieht in der Berücksichtigung historischer Aspekte im Fach Gemeinschaftskunde die Forderung der HV nach einer getreuen, unverfälschten Darstellung der Vergangenheit nicht erfüllt (S. 159). Als Argumente dienen ihm dabei Hinweise darauf, daß (1) Gemeinschaftskunde Grundfach der politischen Bildung sei, daß (2) Gemeinschaftskunde „sich im wesentlichen mit den gesellschaftlichen Strukturen und ihren Veränderungen in der Neuzeit (beschäftige), aus denen Lehren für das politische

Verhalten in der Gegenwart vermittelt werden sollen“ (ebd.), daß (3) nicht nur ausgewählte historische Aspekte (wie im Gemeinschaftskundeunterricht), sondern unverfälschte „Kenntnisübermittlung der wesentlichen Zusammenhänge des historischen Geschehens“ erforderlich seien (S. 160). Zur Frage, ob das Fach Gemeinschaftskunde seine ihm gesetzten Ziele einlöst, sind kritische Bestandsaufnahmen notwendig. Die Argumente des Hess.StGh bestreiten aber den Beitrag des Faches Gemeinschaftskunde zur historischen Bildung mit Argumenten, die die didaktische Funktion des Geschichtsunterrichts überhaupt verfehlen:

- (1) „Heute ist das ganze Volk in die politische Verantwortung einbezogen, und so gibt es auch für das ganze Volk und für alle Schulen einen politischen Geschichtsunterricht ... Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts war immer auf den Bereich der künftigen Verantwortung bezogen“ (WENIGER 1949, S. 28 – zum gleichen Ergebnis kam WENIGER auch schon 1926 in seiner Habilitationsschrift).
- (2) „Heute versteht sich das Fach Geschichte vorwiegend als eine gesellschaftswissenschaftliche Disziplin, der die politische Bildung als zentrale Aufgabe obliegt“ (ROHLFES 1980, S. 215; zur Sozialgeschichte vgl. auch SCHMIDT-SINNS 1975).
- (3) „Die Gegenwart wird ... zum Bezugspunkt historischen Interesses, der Gegenwartsbezug zu einem grundlegenden Unterrichtsprinzip“ (ROHLFES 1980, S. 215; vgl. auch: S. 231). „Das Prinzip des Gegenwartsbezuges legt ... eine Bevorzugung der jüngeren und jüngsten Geschichte nahe“ (ebd.). Auch der „Tutzingener Maturitätskatalog“ von 1958 (vgl. LENNERT 1971, S. 59) und die „Kriterien der Hochschulreife“ der WRK legen einen deutlichen Schwerpunkt auf die Neuere und Neueste Geschichte (SCHEUERL 1969, S. 35), wie auch WILHELM FLITNER diesen Schwerpunkt setzte (W. FLITNER 1967, S. 66 ff.).
- (4) „Das anzustrebende Curriculum [des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe II] dürfte selbstverständlich nicht auf einen zweiten ‚Durchgang‘ und sei es auch nur durch die moderne Geschichte, hinauslaufen; dies wäre mit dem allgemein anerkannten Prinzip der Schwerpunktbildung durch Spezialisierung nicht zu vereinbaren“ (ROHLFES 1980, S. 230). Gerade der Geschichtsunterricht hat daher auch die Aufgabe, ausgewählte historische Aspekte zu behandeln. So forderte schon W. FLITNER: „Es müssen die exemplarischen Fälle besser da gesucht werden, wo zugleich die einmalige historische Lage der Gegenwart von ihnen beleuchtet wird“ (W. FLITNER 1961, S. 77).

Der etwa zur gleichen Zeit wie das Urteil des Hess.StGh erschienene Kursstruktur-Plan für das Fach „Gemeinschaftskunde“ macht den Versuch einer Integration, ohne die inhaltlichen und methodischen Beiträge der Geschichte auszublenden (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1981, S. 14 f. und 22 f.). Nach dem Stand der fachdidaktischen Diskussion zum Geschichtsunterricht muß festgestellt werden, daß die historischen Aspekte des Faches Gemeinschaftskunde genau jene Merkmale aufweisen, die überwiegend für den Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe gefordert werden. Angesichts dieses Sachverhaltes sind die Gründe unzutreffend, die den Hess.StGh veranlaßt haben, die Forderung der HV als nicht erfüllt anzusehen.

2.4 Klassenverband oder Kurssystem?

Nach Auffassung des Hess.StGh sichert das Kurssystem weder die zeitliche Kontinuität noch den inhaltlichen Zusammenhang des Unterrichtsangebots. Denn es seien nicht die pädagogischen Vorstellungen über den Aufbau von Bildungswegen, sondern die Zufälligkeiten der lokalen Situation, die das Angebot bestimmten (S. 159). Ein „umfassendes Bildungsangebot“ werde auch nicht durch die Bindungen der Wahlentscheidungen an die Aufgabengebiete erreicht.

Mit seinen Hinweisen auf die Bruchstückhaftigkeit und Beliebigkeit des Fächerangebotes verweist der Hess.StGh auf Mißstände, die auch von anderen Kritikern der NGO hervorgehoben wurden (A. FLITNER 1982, S. 26; vgl. auch JUNGKUNZ 1980, S. 15f.). Allerdings muß festgestellt werden, daß in Hessen unterhalb der gesetzlichen Ebene Ansätze zur Überwindung des „Menü-Charakter(s) des Kursangebots“ (A. FLITNER 1982, S. 26) durch Bestimmungen zur Sicherung der Kontinuität und des methodischen Zusammenhanges des Unterrichtsangebots der Kurse vorhanden waren (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1978, § 4 (1)). Diese Kontinuität wird allerdings in Frage gestellt nicht nur durch das Wahlverhalten der Schüler, sondern auch durch unzureichende inhaltliche Vorgaben der Fächer. In verschiedenen Bundesländern bemüht man sich, durch Einführung zeitlicher und inhaltlicher Sequenzen von Kursen die Kontinuität zu verstärken (KMK 1977, S. 148, Pkt. 3 (5)). Die vom Hess.StGh geforderten fachübergreifenden Bezüge könnten eher gesichert werden, wenn die Curricula verschiedener Fächer aufeinander abgestimmt und Pflichtkombinationen vorgeschrieben würden. Das würde bedeuten, dem Beispiel der didaktischen Strukturierung von Bildungsgängen zu folgen und die Wahlfreiheit der Schüler auf diese Bildungsgänge, nicht auf einzelne Fächer und Kurse zu beziehen.

Der Hess.StGh vertritt in seinen Ausführungen zum Kurssystem einen enzyklopädischen Bildungsbegriff, der nicht erst seit den Tübinger Beschlüssen aus dem Jahre 1951 Gegenstand gymnasialpädagogischer Kritik ist (LENNERT 1971, S. 36; vgl. SEEGER 1978, S. 27f. und S. 33). Seine Vorstellung der „Vermittlung eines verbindlichen, möglichst breit gefächerten Allgemeinwissens“ (S. 159) und seine Kritik an der Tatsache, daß Deutsch in der Oberstufe nach den Bestimmungen des angegriffenen Gesetzes nur in vier Halbjahren gewählt werden muß, vernachlässigt die Probleme der Stofffülle. Auch die Frage, ob die von der Urteilsbegründung beschriebenen Ziele nicht Aufgabe der der Oberstufe vorausgehenden Klassenstufen sind, wird gar nicht gestellt. Vielmehr lassen sie vermuten, daß die den Klassen fünf bis zehn zukommenden Aufgaben bis zum Abschluß der Oberstufe weitergedacht worden sind, ohne die wissenschaftspropädeutische Vertiefung der Oberstufe zu erkennen.

Die Kritik des Hess.StGh an dem mangelnden inhaltlichen Zusammenhang der Aufgabenfelder durch Pflichtbindungen ist zwar berechtigt (FINGERLE/WICKE 1982, S. 105). Sein Vorschlag, durch Definition weitere Pflichtauflagen (Deutsch, Geschichte) die „Allgemeinbildung“ zu sichern, wird allerdings durch die dysfunktionale Wirkung solcher Pflichtauflagen in Frage gestellt. Denn schon jetzt gelingt es „den Schülern selbst bei – in diesem Sinne – gut kalkulierten Wahlen nicht, alle Auflagen hinsichtlich der Pflichtstunden für die einzelnen Aufgabenfelder abzudecken. Diese Auflagen haben dann zur Folge, daß teilweise völlig unsinnige Wahlen getroffen werden“ (JUNGKUNZ 1980, S. 253). Dieser Unsinn ergibt sich durch eine zu starke Reglementierung der Fächerwahlfreiheit durch Pflichtbindungen, kaum durch Notenopportunismus der Schüler. Untersuchungen von ECKERLE/KRAAK (1981), FRIES (1981), SCHLÖMERKEMPER (1981) und SCHMIED (1982) haben eindeutig ergeben, daß sich die Schüler in ihrem Wahlverhalten von ihren Lerninteressen leiten lassen.

Im Gegensatz zu diesen Untersuchungen interpretierte JUNGKUNZ im Jahre 1980 seine Untersuchungsergebnisse in einer Weise, die tendenziell die Auffassung des Hess.StGh stützen könnte: „Im Unterschied zu den Schülern, die ausdrücklich die zu erwartenden

Punkte als erstes Wahlkriterium nennen, ist die Anzahl der Schüler, die ebenso ausdrücklich ihre Interessen, Fähigkeiten und Begabungen als erstes Wahlkriterium definieren, weitaus geringer; in diesem Sinne äußerte sich etwa nur jeder vierte Schüler“ (JUNGKUNZ 1980, S. 251; vgl. aber auch die Revision von JUNGKUNZ 1982, S. 77). Er nennt aber einen Grund, der das Ergebnis der Untersuchung als wenig geeignet erscheinen läßt, zur Begründung für die Ablehnung des Kurssystems herangezogen zu werden. Die „Priorität punktebezogener Nützlichkeitsabwägungen“ sei auch durch die Verschlechterung der bildungspolitischen und arbeitsmarktpolitischen Situation der letzten Jahre begründet (ebd.). Die außerhalb der gymnasialen Oberstufe liegenden Gründe können auch bei einer nicht im Kurssystem organisierten Oberstufe durchschlagen und zu einer den Bildungszielen widersprechenden Art der Auseinandersetzung mit den Inhalten führen. Die Gründe sind älter als die Reform der gymnasialen Oberstufe (vgl. JUNGKUNZ 1980, S. 186). Daß früher sogenannte Pressen existierten, die schwächere Schüler auf die Abiturprüfung vorbereiteten, zeigt, daß die Ausrichtung an den Berechtigungen (heute würde man sagen: „am Punkteerfolg“) schon lange vor der Reform der gymnasialen Oberstufe das Handeln mancher Eltern leitete. Die Orientierung an den zu erwerbenden Berechtigungen der Organisationsform der neugestalteten gymnasialen Oberstufe allein anlasten zu wollen, zeugt von Unkenntnis der Geschichte des Berechtigungswesens (KELL 1982).

3. Diskussion der juristischen Problematik aus pädagogischer Sicht

Von dem Urteil des Hess.StGh sind aus pädagogischer Sicht drei zentrale Problembereiche tangiert, die unter der Frage einer angemessenen Grenzziehung zwischen juristischen und bildungspolitischen bzw. pädagogischen Begründungen näher erörtert werden sollen. In erziehungswissenschaftlicher Terminologie geht es (1) um das Verhältnis von Elternhaus und Schule, (2) um die „Ableitung“ schulorganisatorischer, inhaltlicher und lernorganisatorischer Entscheidungen aus obersten (Erziehungs-)Zielen (z. B. aus Verfassungen) und (3) generell um das Verhältnis von Rechtswissenschaft und Erziehungswissenschaft bzw. um die Berücksichtigung pädagogischen Sachverständes bei juristischen Entscheidungen. In juristischer Terminologie geht es (1) um das Verhältnis von Elternrecht und staatlichem Bestimmungsrecht über das Schulwesen, (2) um die bildungsrechtliche Relevanz der Grundrechte auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf freie Wahl von Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte mit Bezug auf die drei tragenden Prinzipien des Grundgesetzes (Rechtsstaatsprinzip, Sozialstaatsprinzip, Demokratiegebot) und (3) generell um die Möglichkeiten und Grenzen der Verfassungsinterpretation.

Die juristischen und pädagogischen Erwägungen und Begründungen des Hess.StGh dazu sollen aus dem Blickwinkel dreier Aspekte erörtert werden:

- unter makroorganisatorischem Aspekt steht die Frage im Mittelpunkt, wie das (staatl.) Schulwesen aufgebaut sein muß, damit Eltern und Kindern angemessene Wahlmöglichkeiten individueller Bildungswege eingeräumt werden („Einheitlichkeit“ der gymnasialen Oberstufe).
- Unter inhaltlichem Aspekt geht es um die Frage, wer über Lehrpläne, Curricula und über die Durchführung des Unterrichts zu entscheiden hat (wer bestimmt, was „Allgemeinbildung“ ist und ob Deutsch und Geschichte bis zum Abitur unterrichtet werden müssen?).

- Unter mikroorganisatorischem Aspekt sollen die Entscheidungen über die Lernorganisation thematisiert werden (erzieherische Wirkungen des Klassenverbandes).

3.1 Entscheidungen über den Bildungsweg (makroorganisatorischer Aspekt)

Das Verhältnis von Elternrecht und staatlichem Bestimmungsrecht über die Schule ist durch höchstrichterliche Rechtsprechung weitgehend geklärt: Bei der schulischen Bildung müssen Familie und Staat in einem Integrationsbereich zusammenwirken; daneben steht den Eltern ein staatsfreies Reservat, dem Staat ein vom Elternrecht unabhängiger Gestaltungsbereich zu. Da der Staat mit Schulpflichtregelungen in das Erziehungsrecht der Eltern und in Grundrechte des Kindes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf freie Ausbildungs- und Berufswahl eingreift, muß er bei der organisatorischen Strukturierung der Lernangebote die individuellen Unterschiede der Betroffenen, deren Lernbedürfnisse und Erziehungsvorstellungen sowie die gesellschaftlichen Anforderungen grundsätzlich berücksichtigen, und es müssen formal wegen der Relevanz solcher Entscheidungen für Grundrechte diese in Gesetzesform getroffen werden (Parlaments- bzw. Gesetzesvorbehalt für „wesentliche“ Entscheidungen – vgl. DJT 1976, insbesondere Band 1, Gutachten OPPERMAN; DJT-SchulGE 1981, S. 45 ff.). Unter diesem formalen Gesichtspunkt hat der Hessische Verwaltungsgerichtshof (Hess.VGH) bereits 1976 die Reform der gymnasialen Oberstufe für so weitgehend und wesentlich angesehen, daß eine Regelung durch die Exekutive aufgrund der KMK-Vereinbarungen für unzulässig erklärt wurde. Da die Gesetzgeber inhaltlich bei ihren schulstrukturellen Entscheidungen durch das Grundgesetz nicht und durch die Länderverfassungen kaum gebunden sind, geht es um die Frage, wie frei sie im Hinblick auf die o. g. Bezugspunkte bei der Entscheidung über die Organisation des Bildungswesens sind.

Diese Frage, die letztlich auf die Gewichtung der Prinzipien von Freiheit und Gleichheit im Bildungswesen hinausläuft, läßt sich auf der makroorganisatorischen Ebene nur unter Berücksichtigung historischer Entwicklungen beantworten. In Deutschland gehen maßgebliche Entwicklungen des öffentlichen Schulwesens auf die Zeit des Absolutismus zurück: die tragenden schulrechtlichen Prinzipien sind bereits im Allgemeinen Preußischen Landrecht von 1794 verankert; die makroorganisatorische Struktur folgte ständestaatlichen Vorstellungen. Schulrechtliche und schulorganisatorische Reformen mußten und müssen gegen tradierte und durch Tradition scheinbar legitimierte Strukturen durchgesetzt werden. Konservative schulpolitische Vorstellungen werden mit Hilfe *rechtlicher* Argumentation durchzusetzen versucht, indem der tradierten Schulstruktur verfassungsrechtlicher Schutz zugeschrieben wird.

Das Bundesverfassungsgericht hat mit seinen Urteilen zum Elternrecht und zur staatlichen Schulaufsicht einer solchen Interpretation grundsätzlich einen Riegel vorgeschoben. Über die Realisierung der Prinzipien von Einheitlichkeit und Differenzierung ist *politisch* zu entscheiden. Verfassungsrechtlich sind dabei allerdings die Grundrechte auf Bildung, vor allem das Zugangsrecht und das Entfaltungsrecht, zu beachten: Eine undifferenzierte Einheitsschule wäre verfassungsrechtlich unzulässig, differenzierte Gesamtschulen und Kollegschulen sind aber verfassungsrechtlich unbedenklich. Die Rechtsprechung des BVerfG erstreckt sich aber nicht auf die Frage, ob einzelne Länderverfassungen Bestandsgarantien für einzelne Schularten/formen enthalten. Der Hess.StGh hat nun in Abwei-

chung von seiner bisherigen Rechtsprechung einen Unterschied zwischen dem Elternrecht nach dem GG und nach der HV konstruiert, und zwar dadurch, daß er aus *juristischer* Sicht die Art. 55 und 56 HV neu interpretiert (vgl. DIETZE 1982, S. 1358; STEIN 1982, S. 172), und daß er aus *pädagogischer* Sicht makroorganisatorische mit inhaltlichen Aspekten in spezifischer Weise miteinander in Verbindung bringt.

Als gemeinsame elternrechtliche Normelemente von GG und HV wiederholt der Hess.StGh die Interpretation, „daß die Eltern die Befugnis haben, den von ihrem Kind einzuschlagenden Bildungsweg frei zu wählen, und daß der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule diesem Elternrecht gleichgeordnet ist ... Dieses Wahlrecht ... zwischen den vom Staat zur Verfügung gestellten Schulformen darf nicht mehr als zulässig begrenzt werden, ohne daß daraus ein Recht der Eltern abgeleitet werden kann, der Staat müsse eine bestimmte an den Wünschen der Eltern orientierte Schulform zur Verfügung stellen“ (S. 157). Der Staat dürfe aber nicht nur eine Schulart einrichten, so daß das Wahlrecht der Eltern faktisch ausgeschlossen werde (S. 158).

An der zitierten Argumentation fällt die unspezifizierte Verwendung der Begriffe „Bildungsweg“, „Schulform“ und „Schulart“ auf. Aus dem Kontext des Urteils kann jedoch angenommen werden, daß die Begriffe Schulart und Schulform – wie in den meisten Schulgesetzen und in der Rechtsprechung – synonym für die organisatorischen Differenzierungen in den einzelnen Schulstufen des staatlichen Schulangebots verwendet werden. Ein Bildungsweg ist aus der Sicht der Bildung nachfragenden Schüler und Eltern das durch Wahlentscheidungen zustandegekommene zeitliche Kontinuum im Schulbesuch: z. B. Grundschule – Hauptschule – Berufsausbildung – Technikerschule oder Grundschule – Gymnasium – Hochschule. Die einzelnen Schularten/formen werden vor allem von den in ihnen zu vergebenden Abschlüssen und Berechtigungen definiert. Zwischen Planung und Realisierung eines Bildungsweges kann es zu Unterschieden kommen, wenn das Schulangebot quantitativ nicht ausreicht (*numerus clausus*) oder qualitativ die Voraussetzungen von den Bewerbern nicht erfüllt werden (negative Auslese).

Den organisatorischen und inhaltlichen Veränderungen im Schulwesen kann diese Terminologie jedoch nicht mehr genügen. In einem horizontal gestuften Bildungswesen mit makroorganisatorisch undifferenzierten Schulstufen (z. B. in den Schularten/formen Gesamtschule in der Sekundarstufe I und Kollegschule in der Sekundarstufe II) kann es aufgrund schulinterner organisatorischer (äußerer) Differenzierungen mehr Wahlmöglichkeiten individueller Bildungswege geben als in einem makroorganisatorisch differenzierten (vertikal gegliederten) Schulwesen. Zur terminologischen Erfassung solcher Sachverhalte müßte (auch juristisch) der Begriff des „Bildungsgangs“ als eines im Hinblick auf bestimmte Abschlüsse/Berechtigungen inhaltlich strukturierten Ensembles von Lernangeboten verwendet werden. Dann könnte deutlich gemacht werden, daß in dem Maße, in dem gleiche Abschlüsse über verschiedene Bildungsgänge erreicht werden können, sich der Differenzierungsgrad im Schulwesen trotz makroorganisatorischer Einheitlichkeit erhöht, ja daß gerade dadurch mehr individuelle Bildungswege in ihm realisiert werden können.

Der Hess.StGh hat bei seinen Aussagen zur „Einheitlichkeit“ der gymnasialen Oberstufe und zur Aufhebung einer „qualifizierten Wahlmöglichkeit“ für die Eltern diese Zusammenhänge nicht erkannt (S. 158). Unter makroorganisatorischem Aspekt ist die KMK-

Vereinbarung auf eine einheitliche gymnasiale Oberstufe gerichtet (Enttypisierung). Unter inhaltlichem Aspekt sollen aber gerade durch eine weitergehende Differenzierung (zur Behebung von Motivationsproblemen und zur wissenschaftspropädeutischen Vertiefung durch Spezialisierung) die individuellen Wahlmöglichkeiten erhöht werden. Richtig ist also, daß es in der Tradition des Gymnasiums nur noch *eine* Schulart/form gibt, die zu einer formal einheitlichen Berechtigung „Abitur“ führt; aber im Kurssystem werden durch das Baukastenprinzip sehr *vielen* Bildungsgänge realisierbar. Kritiker der Reform meinen sogar, es würden *zu viele unterschiedliche* und – aus der Sicht der Beruflichen Gymnasien und der Kollegscheule NW – zu *wenig* angemessen didaktisch-curricular *strukturierte* Bildungsgänge in der Oberstufe angeboten. Das ist aber eine Frage, die die Realisierung der KMK-Vereinbarung und der landesgesetzlichen Regelung betrifft, eine Frage also, die der verfassungsgerichtlichen Kontrolle entzogen ist, weil „die Art und Weise der Durchführung . . . nicht eine Verfassungswidrigkeit der Normen selbst begründen (kann)“ (STEIN 1982, S. 171 – hier liegt eine der juristischen Grenzüberschreitungen vor). In bezug auf die „qualifizierten Wahlmöglichkeiten“ muß *für* die Reformintention und *gegen* den Hess.StGh festgestellt werden, daß durch das Angebot verschiedener gymnasialer Bildungsgänge, die alle zum uneingeschränkten Hochschulzugang führen, die Wahl sehr vieler Bildungswege durch Eltern und Schüler ermöglicht wird, auch wenn – oder gerade weil – „die Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Schulformen“ (S. 158) (Gymnasialtypen) nicht mehr gegeben sind. Ergänzend ist darauf zu verweisen, daß der Hess.StGh bei seiner Argumentation die Wahlmöglichkeit eines Bildungsganges in Beruflichen Gymnasien gar nicht in Erwägung gezogen hat.

3.2 Entscheidungen über eine „umfassende Allgemeinbildung“ (inhaltlicher Aspekt)

Die makroorganisatorische Argumentation des Hess.StGh allein hätte nicht zur Begründung eines Wegfalls des elterlichen Wahlrechts durch die „Einheitlichkeit“ der NGO geführt, weil sie auf eine Bestandsgarantie bestehender Schularten/formen hinausgelaufen wäre. Denn der Hess.StGh stellt die grundsätzliche Übereinstimmung von Elternrecht nach dem GG und der HV fest (S. 157f.) und folgt der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtshofs, indem er die Forderung der Eltern ablehnt, auch die Verselbständigung der Oberstufe gemäß § 1 des Gesetzes für verfassungswidrig zu erklären (S. 160). Abweichend von seiner bisherigen Rechtsprechung wird jedoch mit *inhaltlichen* Argumenten eine Ungleichheit von Bundes- und Landesgrundrecht festgestellt: bereits durch die in der HV formulierten Erziehungsziele ergäbe sich, daß die Eltern von der Schule „eine dem Ausbildungsgang entsprechende umfassende Allgemeinbildung ihrer Kinder verlangen“ können (S. 158). Da der entsprechende Wortlaut der Verfassung dafür jedoch offenbar nicht genügend hergibt (vgl. DENNINGER 1982, S. 11; DIETZE 1982, S. 1355 ff.; STEIN 1982, S. 172f.) wird vom Hess.StGh das Elternrecht in der HV neu definiert: „Die Verfassungssätze, die nicht nur pädagogische Relevanz haben, richten sich sowohl an den Staat . . . als auch an die Eltern . . .“ (S. 158). Zur Realisierung der in der HV genannten Erziehungsziele (über ein bestimmtes Curriculum) steht demnach den Eltern nicht nur das im Hinblick auf die „Gestaltung des Unterrichtswesens“ gesicherte *Mitbestimmungsrecht* zu, sondern „verleiht ihnen das Landesgrundrecht (Erziehungsrecht der Eltern, d. Verf.) kollektiv und individuell aktive Mitwirkungs- und *Bestimmungsrechte* bei der Festlegung der Ausbildungsgänge und Unterrichtsziele im Schulbereich . . .“ (S. 158).

Wie unklar, widerspruchsvoll, weder mit dem Wortlaut und Sinn noch mit der Systematik der HV vereinbar die Argumentation ist, wurde von Juristen bereits dargelegt (vgl. DENNINGER 1982; DIETZE 1982; STEIN 1982). Auch die *juristische* Diskussion über die Problematik der „Ableitung“ von Lernzielen, Lehrplänen, Curricula usw. aus Verfassungsnormen wurde zur Urteilsbegründung nicht herangezogen (vgl. RICHTER 1973, S. 200–231; EVERS 1979; DJT-SchulGE 1981, S. 126ff.). Eine Berücksichtigung der *pädagogischen* Diskussion, insbesondere die Kritik an Konzepten normativer Pädagogik und die Diskussion der Ableitungsproblematik (vgl. BLANKERTZ 1969, MEYER 1972), darf angesichts dieser Mängel schon gar nicht erwartet werden.

Der Hess.StGh interpretiert den Begriff der Allgemeinbildung als eine „Maßstabsnorm“ (STEIN 1982, S. 172), indem er in einem Nebensatz lapidar feststellt, die in der HV formulierten Erziehungsziele beinhalten, „daß die Eltern in der Schule eine dem Ausbildungsgang entsprechende umfassende Allgemeinbildung ihrer Kinder verlangen können“ (S. 158). Er hat also nicht einmal den Versuch gemacht, wenigstens im Sinne normativer Pädagogik sich um einen Ableitungs- oder Begründungszusammenhang zu bemühen, geschweige denn auf die oben erörterte, im Kontext der Reform geführte, Diskussion über den Allgemeinbildungsbegriff einzugehen. Die Konsequenzen, die er aus der Anwendung dieser Maßstabsnorm zieht, sind sehr weitreichend (DIETZE 1982, S. 1357). Im vorigen Abschnitt wurde erläutert, daß der Hess.StGh die Regelungen des Oberstufengesetzes zu den Unterrichtsfächern und zum Kurssystem (§§ 3 bis 6) nur dadurch für verfassungswidrig erklären kann, daß er makroorganisatorische und inhaltliche Argumente miteinander verschränkt und das hessische Elternrecht als ein auf die Inhalte der Schulausbildung sich erstreckendes, erweitertes Mitwirkungs- und Bestimmungsrecht interpretiert.

In einer pluralistischen Gesellschaft sind die inhaltlichen Vorstellungen von Allgemeinbildung, auch bei den Eltern, sehr unterschiedlich. Für die staatliche Schule ergibt sich daraus die Notwendigkeit, unter Berücksichtigung der Grundrechte, der in den Verfassungen formulierten Erziehungsziele, der individuellen Bedürfnisse und der gesellschaftlichen Anforderungen einen *Konsens* zu finden und inhaltliche Entscheidungen zu treffen. Wie der Zusammenhang zwischen den abstrakten Normen der Verfassung und der konkreten Unterrichtspraxis unter formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten hergestellt werden kann, ist sowohl juristisch wie pädagogisch ein schwer zu lösendes und bisher auch ungelöstes Problem. Es gibt aber sowohl in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Didaktik und Curriculumtheorie, und in der pädagogischen Praxis als auch in der Rechtswissenschaft und in der politischen Praxis Lösungsansätze, hinter denen die Argumentation des Hess.StGh weit zurückbleibt. Einen gleichermaßen die pädagogisch/politische Problematik berücksichtigenden und juristisch begründeten Lösungsansatz hat die Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages (DJT) in ihrem Landesschulgesetz-Entwurf vorgeschlagen. Danach ist wegen der Grundrechtelevanz (Wesentlichkeit) über den Bildungsauftrag der Schule, über Bildungs- und Erziehungsziele, über Grundsätze der Verwirklichung sowie über Aufgaben- und Gegenstandsbereiche des Unterrichts vom Gesetzgeber zu entscheiden. Für die weiteren inhaltlichen Konkretisierungen sollen nur noch Verfahrensregelungen vom Gesetzgeber festgelegt werden, durch die flexible, auf die Bedürfnisse der Praxis bezogene, sachverständige und die Betroffenen einbeziehende Entscheidungsprozesse organisiert werden können. Der Regelungsort für eine

„umfassende Allgemeinbildung“ läge demnach im Schulgesetz, in dem explizit oder implizit Aussagen darüber enthalten sein können und/oder in dem durch die Verbindung von Leitentscheidungen (Bildungs- und Erziehungsziele) und Verfahrensvorschriften hinreichende inhaltliche und formale Vorgaben für intentionale und thematische Interpretationen und Konkretisierungen der Leitentscheidungen festgelegt sind. Die Ergebnisse solcher Definitions- und Konkretisierungsversuche sind von den Verfassungsgerichten selbstverständlich auf ihre Verfassungsmäßigkeit zu prüfen. Zu prüfen ist demnach von ihnen aber nur, ob die Definition(en) von Allgemeinbildung nicht mit den Bildungs- und Erziehungszielen der Verfassung kollidieren, nicht aber, ob Deutsch, Geschichte oder andere Unterrichtsinhalte in bestimmtem Umfang einer in den Verfassungsrang hochstilisierten Maßstabsnorm „Allgemeinbildung“ entsprechen.

Die Argumentation des Hess.StGh zur Allgemeinbildung enthält also nicht nur eine Grenzüberschreitung in den pädagogischen Bereich hinein, weil er die von ihm geforderte Aufgabe zur „selbständigen Wahrheitsforschung“ (vgl. DIETZE 1982, S. 1353) meinte ohne pädagogischen Sachverstand mit seinen richterlichen Alltagserfahrungen – oder mit eigenen impliziten elterlichen Erziehungstheorien – lösen zu können. Er hat durch seine (rechtsschöpfende) „neue Auslegung“ (STEIN 1982, S. 172) auch die Grenze in den legislativen Bereich hinein überschritten.

Darüber hinaus sind die erläuterten makroorganisatorischen Argumente des Hess.StGh und die inhaltlichen zur Allgemeinbildung auch bildungspolitisch widersprüchlich: während makroorganisatorisch mehrere Schularten/formen im gymnasialen Bereich gefordert werden, damit von den Eltern alternative Bildungsentscheidungen realisiert werden können, läuft die inhaltliche Argumentation auf ein einheitliches „allgemeinbildendes Curriculum“ für die ganze gymnasiale Oberstufe hinaus. Der hessische Gesetzgeber wollte aber in Übereinstimmung mit der KMK-Vereinbarung – zugespitzt formuliert – genau das Gegenteil: In einer organisatorisch einheitlichen gymnasialen Oberstufe inhaltlich verschiedene Bildungsgänge zum Abitur anbieten – mehr als bis dahin von den Gymnasialtypen angeboten wurden.

3.3 Entscheidungen über die Lernorganisation (mikroorganisatorischer Aspekt)

Mit der Einführung des Kurssystems ist über einen wesentlichen Teil der schulinternen Organisation aller gymnasialen Oberstufen entschieden worden. Da dem Staat nach herrschender Lehre und Rechtsprechung die Entscheidung über die Schulorganisation zusteht, ist *juristisch* nur zu prüfen, ob und inwieweit Grundrechte davon betroffen sind. Für das hessische Oberstufengesetz von 1977 hat das BVerfG keine Verletzung der in Betracht zu ziehenden Grundrechte festgestellt. Die Einführung des Kurssystems als Organisationsentscheidung wird jedoch als eine „wesentliche“ Veränderung angesehen, die der Gesetzesform bedarf (vgl. DJT-SchulGE 1981, S. 204f.).

Der Hess.StGh hat zum Kurssystem unter mehreren Aspekten Ausführungen gemacht. Die Argumente zum Einfluß auf das elterliche Entscheidungsrecht über den Bildungsweg und zur Realisierbarkeit des Anspruchs auf eine umfassende Allgemeinbildung wurden in den vorangegangenen Abschnitten erörtert. Zum Problem der Beschränkung der elterlichen Entscheidung durch die Kurswahl der Schüler hat DENNINGER zusätzlich angemerkt, daß die Vorstellungen von den innerfamiliären Eltern-Kind-Beziehungen nicht eben kinderfreundlich sind (vgl. DENNINGER 1982).

An der Auseinandersetzung des Hess.StGh mit den Argumenten der Eltern, die Lernorganisation des Klassenverbandes sei als selbständiger Erziehungsfaktor verfassungsrechtlich geschützt, soll abschließend aufgezeigt werden, daß nicht nur die bildungspolitischen Vorstellungen und die impliziten pädagogischen Theorien der Richter zu Grenzüberschreitungen geführt haben, sondern daß diese auch durch Verletzung des Gebots, zur selbständigen Wahrheitsforschung alle erforderlichen Tatsachenbeweise zu erheben (vgl. DIETZE 1982, S. 1353), verursacht worden sind.

Zweifellos können nicht nur bildungspolitische Entscheidungen über die Schulstruktur und die Lerninhalte, sondern auch über die Lernorganisation Auswirkungen auf Grundrechte haben. Zu prüfen wäre jeweils, durch welche Maßnahme welches Grundrecht in welchem Umfang betroffen ist. Zur Feststellung erzieherischer Wirkungen bestimmter Maßnahmen müßte sich der Tatsachenbeweis auf erziehungswissenschaftlich abgesicherte Aussagen über kausale Zusammenhänge stützen. Bei der Frage nach den erzieherischen Wirkungen des Unterrichts im Kurssystem im Vergleich zu dem im Klassenverband hat der Hess.StGh den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Diskussion offenbar nicht zur Kenntnis genommen. Sonst wäre er auch bei möglichen Vorbehalten gegenüber einzelnen Untersuchungen und pädagogischen Positionen wahrscheinlich zu der Einsicht gekommen, daß für eine *juristische* Argumentation gegen die Auflösung des Klassenverbandes keine Basis vorhanden ist. Er hat sich allerdings explizit mit diesem Punkt der elterlichen Klage nicht auseinandergesetzt. Denn die Argumentation der Eltern, der Klassenverband sei als selbständiger Erziehungsfaktor Wesensmerkmal des Gymnasiums und falle deshalb unter die Bestandsgarantie, konnte er nicht aufgreifen, weil es überhaupt keine verfassungsrechtliche Bestandsgarantie für eine Schulart gibt. Daß der Hess.StGh aber implizit die Vorstellungen der klagenden Eltern zu diesem Punkt teilt, geht daraus hervor, daß er das elterliche Erziehungsrecht auf eine umfassende Allgemeinbildung nicht nur *inhaltlich* begründet. Denn seine Argumentation, die Erziehungsziele der HV *bedingen* „zum menschlichen Reifwerden, zur Erlangung der Achtung des anderen, zur Rücksichtnahme auf die berechtigten Ansprüche des anderen und zum Erlernen, sich in die Gemeinschaft einzufügen, auch Pflichten zu übernehmen und nicht immer den leichtesten Weg zu gehen“ (S. 159), ist nur schlüssig, wenn hinzugefügt wird: bedingt auch das Lernen im Klassenverband. Eine solche juristische Beweisführung entbehrt jedoch einer erziehungswissenschaftlichen Absicherung.

4. Bildungspolitische Konsequenzen

4.1 Veränderungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe

Der Hessische Landtag hat am 8. Juni 1982 ein neues *Gesetz* über die gymnasiale Oberstufe beschlossen (1982): Es schreibt keine einheitliche Organisationsform für die Jahrgangsstufe 11 (Eingangsphase) vor. Den Auflagen des Hess.StGh, Geschichte als selbständiges Fach in das Fächerangebot aufzunehmen, wurde gefolgt. Geschichte ist verbindliches Grundkursfach in mindestens zwei Schulhalbjahren. Gemeinschaftskunde, deren historische Dimension erhalten bleibt, ist verbindliches Grundkursfach in allen Schulhalbjahren der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Geschichte kann auch als Leistungsfach gewählt werden. Ebenso wurde die Verpflichtung aufgenommen, während der gesamten Qualifikationsphase am Unterricht im Fach Deutsch teilzuneh-

men. Minderjährige Schüler müssen ihre Leistungsfächer im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten nach Begabung und Neigung wählen. Ist Einvernehmen nicht zu erzielen, entscheiden die Erziehungsberechtigten. Insgesamt zeigen diese und alle weiteren hier nicht referierten Änderungen gegenüber dem Gesetz von 1977, daß eine Anpassung der hessischen Rechtsgrundlagen für die gymnasiale Oberstufe möglich war, ohne die KMK-Vereinbarung zu verletzen. In ersten Kommentaren zum Urteil des Hess.StGh war die Auffassung vertreten worden, es erfordere den völligen Verzicht auf das Kurssystem (BUSCHBECK 1982). Diese Interpretation des Urteils wurde offensichtlich von keiner der am Gesetzgebungsverfahren beteiligten Parteien und angehörten Verbände vertreten. Dagegen gab es Vorschläge zur Veränderung der Gewichtung der Grund- und Leistungskurse bei der Berechnung der Gesamtqualifikation (*Stellungnahmen* 1982; CDU-FRAKTION 1982; vgl. früher schon STUCKMANN 1981, S. 59).

4.2 Die Maßstabsfunktion des Gymnasiums für die Bildungswege der Sekundarstufe II

Der „Tutzingen Maturitätskatalog“ aus dem Jahre 1958 (LENNERT 1971, S. 59) und die „Kriterien der Hochschulreife“ der WRK (SCHEUERL 1969, S. 27–35) wurden in der Diskussion meist so aufgefaßt, als wollten sie die Beschreibungen der inhaltlichen Mindestanforderungen der Hochschulreife nur bezogen auf das Gymnasium geben. Die bildungspolitische Funktion dieser Texte ist aber nicht eine immanent gymnasiale gewesen. Vielmehr zielten sie darauf, konkurrierende Bildungswege, die ebenfalls zur Hochschulreife führten und führen sollten, an die Maßstäbe des Gymnasiums anzubinden. Der Tutzingen Katalog hatte die Aufgabe der gymnasialen Normierung des zweiten Bildungsweges (vgl. SCHEUERL 1969, S. 27; LENNERT 1971, S. 9). Die neuesten Papiere von WRK und KMK lassen diese Normierungsfunktion außer acht (vgl. WRK/KMK 1982; KMK 1982). Sie sind so sehr an der herkömmlichen Gymnasialauffassung orientiert, daß sie nicht einmal auf die Beruflichen Gymnasien/Fachgymnasien Bezug nehmen, die doch nach der Vereinbarung von 1972 größtenteils in die Reform einbezogen wurden (Briefliche Mitteilung der KMK vom 19. 04. 1982). Dieser dem Wortlaut nach nur nach innen auf die Reformen des Gymnasiums gerichtete Anspruch darf jedoch nicht über die bildungspolitische Maßstabsfunktion des Gymnasiums hinwegtäuschen. So sind z. B. Reformmodelle über Beschlüsse der KMK an die Regelungen der gymnasialen Oberstufe gebunden (z. B. Kollegschule NW mit allen zur Allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgängen). Das neue Oberstufengesetz in Hessen gilt sinngemäß auch für die Abendgymnasien und die Hessenkollegs (Institute zur Erlangung der Hochschulreife – *Gesetz* 1982, § 10). Besonders offenkundig wurde die Maßstabsfunktion des Gymnasiums bei den Vorschlägen, die die Vertreter von Verbänden anläßlich der öffentlichen Anhörung des Hessischen Landtags zum Änderungsgesetz für die gymnasiale Oberstufe vorgetragen haben: Der Landeselternbeirat Hessen forderte die Überprüfung, ob es zu vertreten sei, den Beruflichen Gymnasien die Allgemeine Hochschulreife zu verleihen (*Stellungnahmen* 1982).

Gegen diese Tendenz sind die *Stellungnahmen* (1982) des Hessischen Elternbundes, der Hessenkollegs, Abendgymnasien und der Lehrer an beruflichen Schulen gerichtet. Ihnen trug der Gesetzgeber Rechnung, indem er im Gesetz die Voraussetzungen für die Gestaltung konkurrierender Bildungsgänge zur Allgemeinen Hochschulreife schuf, die zwar an die Vorgaben der KMK-Vereinbarung gebunden bleiben, aber durch gesetzliche

Regelung davon befreit werden, sich an ein Einheitsmodell der gymnasialen Oberstufe anzupassen: In den beruflichen Gymnasien kann ein Teil der Pflichtbindungen durch Auflagen im beruflichen Schwerpunkt ersetzt werden (*Gesetz* 1982, § 8 (2)). Bei den Abendgymnasien und Hessenkollegs soll „die Berufs- und Sozialerfahrung der Studierenden“ einbezogen werden. Schließlich hat der Gesetzgeber auch die Modelle zur Verbindung von beruflichem und allgemeinem Lernen, soweit sie zur Hochschulreife führen, in das Gesetz aufgenommen und die Möglichkeit eingeräumt, einen Teil der Pflichtauflagen „durch für den Ausbildungsgang charakteristische Auflagen“ zu ersetzen (*Gesetz* 1982, § 9).

Diese gesetzlichen Regelungen zeigen, welche rechtlichen Möglichkeiten in der Auslegung alternativer Bildungsgänge zur Allgemeinen Hochschulreife genutzt werden können. Der Hess.StGh trägt mit seinem Urteil – sicherlich ungewollt – dazu bei, daß kein Modell Maßstabsfunktion für alle Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen, beanspruchen darf. Nur wenn durch bildungspolitische Entscheidungen verschiedene Bildungsgänge mit eigenständigem curricularem Programm gesichert werden, sind die Anforderungen zu erfüllen, die der Hess.StGh gesetzt hat. Jeder zur Allgemeinen Hochschulreife führende Bildungsgang wäre also lediglich daraufhin zu prüfen, ob er im Blick auf das Ziel der Studierfähigkeit zweckmäßig ist und nicht daraufhin, ob er einem als Maßstab gesetzten gymnasialen Modell äquivalent ist. Für Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges und für Integrationsmodelle ist damit rechtlich der gymnasiale Anpassungsdruck gelockert. Ob und inwieweit der rechtliche Freiraum politisch in Aushandlungs- und Abstimmungsprozessen (z. B. zwischen den Kultusministern der Bundesländer) genutzt wird, bleibt abzuwarten. Durch pädagogische Phantasie in der Entwicklung von Curricula und in der Durchführung von Unterricht sollten Pädagogen konstruktiv auf die Nutzung dieses Freiraums einwirken.

Literatur

- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, ⁹1975.
- BUSCHBECK, M.: Geschichte als eigenes Fach – Bildungspolitik in Richterhänden. In: Informationen – Bildung, Wissenschaft. Hrsg.: Pressereferat des BMBW (1982), Nr. 2, S. 25–27.
- CDU-FRAKTION IM HESSISCHEN LANDTAG: (Referentenentwurf) Vorentwurf. Gesetz über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe vom ... (und) Erläuterungen zum Vorentwurf Oberstufengesetz der CDU-Landtagsfraktion. Wiesbaden, (10. März 1982) (vervielfältigt).
- DENNINGER, E.: „Geschichte als Fach steht nicht in der Verfassung“. Frankfurter Rundschau 1982, Nr. 21 vom 26. 01. 1982.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu regeln? Sitzungsbericht M zum 51. Deutschen Juristentag 1976, München 1976.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat, Band 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages (DJT-SchulGE), München 1981.
- DIETZE, L.: Elternrecht als Bestimmungsrecht und Anspruchsgrundlage der schulischen „umfassenden Allgemeinbildung“ ihrer Kinder? In: Neue Juristische Wochenschrift 35 (1982), S. 1353–1362.
- ECKERLE, G./KRAAK, B.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Band 2: Die Sicht der Schüler. Weinheim und Basel (cop. 1981). (DIPF. Studien zur Pädagogischen Psychologie. Band 15/2).
- EILERS, R.: Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität. In: Z.f.Päd. 26 (1980) S. 298–306.

- EVERS, H. U.: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft. Berlin 1979.
- FINGERLE, K./WICKE, E.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation. Ein Literaturbericht. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 93–110.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München (cop. 1977).
- FLITNER, A.: Atemberaubende Naivität. Warum es den hessischen Richtern niemand recht machen kann. In: DIE ZEIT 37 (1982), Nr. 4, S. 26–27.
- FLITNER, W.: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.
- FLITNER, W.: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg, ³1976.
- FLITNER, W.: Die Hochschulreife in der heutigen Situation. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 1–19.
- FRIES, M.: Auswirkungen der Oberstufenreform auf die Studienfachwahl. München 1981 (Bayerische Hochschulforschung. Bd. 29).
- Gesetz über die Gymnasiale Oberstufe und zur Änderung anderer Vorschriften:* Vom 11. Juni 1982. In: GVBl. Hessen, Teil I, 1982, S. 140–143.
- HESSISCHER KULTUSMINISTER: Verordnung über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Vom 15. März 1978. In: ABi. HKM 1978, S. 162ff.
- HESSISCHER KULTUSMINISTER (Hrsg.): Kursstrukturplan Gemeinschaftskunde. Gymnasiale Oberstufe. Verbindliche Erprobung ab 01. 08. 1982. (Frankfurt a. M. 1981).
- HESSISCHER LANDTAG. 9. Wahlperiode: Kurzbericht (Teil II). 31. Sitzung des Kulturpolitischen Ausschusses, 17. März 1982; hier: Punkt 16 der Tagesordnung: Anhörung zum Gesetzentwurf Drucks. 9/5878 (Öffentliche Sitzung). KPA/9/31 (vom) 17. 03.1982.
- HITPASS, J.: Die Bildungsexpansion und ihre Auswirkungen auf die Qualität der allgemeinen Hochschulreife. In: GÖBEL, U. (Hrsg.): Tests. Wegweiser für die Bildungs- und Berufsplanung. Köln 1980, S. 9–69.
- HITPASS, J.: u. Mitarb. von OHLSSON, R./THOMAS, E.: Gesamtschule oder Gymnasium. Ein Leistungsvergleich ihrer Abiturienten. Stuttgart 1980. (Bonn aktuell, Band 71).
- HITPASS, J.: Deutschlands Bildungswesen. Die Folgen der Reform. Köln 1981.
- JUNGKUNZ, D.: Orientierungsprobleme und Konfliktsituationen von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Untersuchung. Bad Honnef 1980.
- JUNGKUNZ, D.: Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern – neue empirische Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982), S. 73–83.
- KELL, A.: Berechtigungswesen im Spannungsfeld zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1, Stuttgart 1982, S. 258–285.
- KMK: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß vom 7. Juli 1972. In: KMK (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1981. Bonn 1981, S. 133–169 (1972).
- KMK: Einheitliche Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Beschluß vom 2. Juni 1977 i.d.F. vom 17. April 1980. Ebenda S. 147–150 (1977).
- KMK (Sekretariat): Die allgemeine Studierfähigkeit im Konzept der neugestalteten Oberstufe. Bonn, den 18. 01. 1982. (Anlage zu WRK/KMK 1982) (vervielfältigt).
- LENNERT, R. (Hrsg.): Das Problem der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbronn/Obb. 1971.
- MEYER, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.
- OPPERMANN, TH.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? In: Verhandlungen des 51. Deutschen Juristentages, Band 1 (Gutachten), Teil C., München 1976.
- RICHTER, I.: Bildungsverfassungsrecht. Stuttgart 1973.
- ROHLFES, J.: (Artikel:) Geschichte. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980, S. 215–231.
- SCHEUERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner Entwicklung. Stuttgart 1968.
- SCHEUERL, H.: Kriterien der Hochschulreife. Eine neue Diskussionsgrundlage aus dem Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 21–35.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Vom „Buxtehuder Modell“ zur „Reformierten Oberstufe“. Veränderungen im Wahlverhalten der Schüler von 1969 bis 1979. In: Die Deutsche Schule, 73 (1981), S. 102–112.

- SCHMIDT-SINNS, D.: Sozialgeschichte und Strukturgeschichte in der Schule. Bemerkungen zum Tagungsbericht. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Sozialgeschichte und Strukturgeschichte in der Schule. (Bonn) 1975, S. 7–11.
- SCHMIED, D.: Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten Oberstufe. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 11–30.
- SEEGER, H.: Studierfähigkeit als Bildungsauftrag. Das Gymnasium in der Spannung zwischen Eigenständigkeit und Propädeutik. In: SEEGER, H. (Hrsg.): Städtisches Gymnasium am Wirteltor in Düren, 1828–1978. Festschrift zum 150jährigen Bestehen (Düren 1978), S. 13–39.
- STEIN, E.: Zum Urteil des hessischen Staatsgerichtshofes über die gymnasiale Oberstufenreform vom 20. 12. 1981. In: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 169–176.
- Stellungnahmen* zu dem Gesetzentwurf der Fraktionen der SPD und FDP für ein Gesetz zur Änderung des Gesetzes über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe – Hessischer Landtag, Drucks. 9/5878, vorgelegt von der Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren – Landesverband Hessen, vom Deutschen Beamtenbund – Landesbund Hessen, vom Deutschen Lehrerverband Hessen DLH, vom Elternbund Hessen, vom Gesamtverband der Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen GLB, vom Hessischen Philologen-Verband, vom Landeselternbeirat von Hessen, vom Ring der Abendgymnasien im Lande Hessen, vom Ring der Hessenkollegs und von der Westdeutschen Rektorenkonferenz (zur Anhörung des Kulturpolitischen Ausschusses am 17. März 1982 vervielfältigt).
- STUCKMANN, E.: Novellierung der Oberstufenreform? In: Die höhere Schule 34 (1981), S. 55–59.
- TROST, G.: Vorhersage des Studienerfolgs. Braunschweig 1975. (Gekürzte Diss., Universität Mannheim, 1973).
- TROST, G./SCHNEIDER-WOLBER, K. A.: Bildungsweg und Leistung in einem Studierfähigkeitstest. Bonn (cop. 1978) (Institut für Test- und Begabungsforschung. Bericht Nr. 4.).
- TROST, G./BICKEL, H.: Studierfähigkeit und Studienerfolg. München 1979. (Minerva-Fachserie Pädagogik).
- WRK/KMK: Ständige Kommission Schule/Hochschule der WRK; Beauftragte des Schulausschusses der KMK: Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und allgemeine Studierfähigkeit. (Abschlußbericht zu den Gesprächen von 1977 bis 1982) Bonn, 18. 01. 1982. Beschlossen von der 136. Plenarversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 15./16. Februar 1982 (vervielfältigt).
- WENIGER, E.: Neue Wege im Geschichtsunterricht. Frankfurt 1949.
- WENIGER, E.: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Leipzig 1926.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel,
 Prof. Dr. Adolf Kell, Güterweg 14, 5900 Siegen 21